

Dyllick, Nina

Vokalpraxis in der Schule. Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 59-84. - (Musikpädagogische Forschung; 32)



Quellenangabe/ Reference:

Dyllick, Nina: Vokalpraxis in der Schule. Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis? - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2011, S. 59-84 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89713 - DOI: 10.25656/01:8971

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89713>

<https://doi.org/10.25656/01:8971>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Bernd Clausen
(Hrsg.)

Vergleich in der musikpädagogischen Forschung

Comparative Research in Music Education



Themenstellung: Der Vergleich als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses mit der Möglichkeit begrifflicher Differenzierung und/oder als Ordnungsverfahren macht ihn in vielen Wissenschaftsbereichen zur zentralen Methode. Die AMPF-Tagung 2010 im Kloster Frenswegen/Nordhorn widmete sich dem Vergleich in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen. Die in diesem Band versammelten Beiträge dokumentieren eindrücklich seine hohe Relevanz in der musikpädagogischen Forschung, regen zu weiteren Untersuchungen an, machen aber gleichzeitig auf Desiderate aufmerksam. So weist beispielsweise der Gastbeitrag von Lucy Green auf die komplexe Bildung musikalischer Identitäten in einer globalisierten und glocalisierten Welt hin, die bisher zu wenig Berücksichtigung in der Musikpädagogik gefunden hat.

Subject: Comparison as a method to determine and quantify relationships has widely been accepted as an indispensable element of research. This edition of the proceedings of the 32nd annual conference of the German Association for Research in Music Education (AMPF) covers a wide range of topics from improvisational strategies, to vocal practice in schools from a systemic constructivist perspective etc. In addition several quantitative and qualitative studies put emphasis on comparison in music educational research from various perspectives.

Der Herausgeber: *Bernd Clausen*, seit 2008 Professor für Musikpädagogik/Musikdidaktik an der Hochschule für Musik Würzburg, arbeitet vor allem in den Bereichen der Komparativen Musikpädagogischen Forschung sowie der Inter-/Transkulturellen Musikdidaktik an der Herausarbeitung von Schnittstellen zwischen Musikethnologie und Musikpädagogik.

Inhalt

Bernd Clausen:

Vorbemerkung

Introductory Remark

9

Beiträge zum Tagungsthema

Lucy Green:

Musical identities, learning and education: Some cross-cultural issues

11

Michael Ahlers:

Text – Musik – Bild. Ausgewählte Ergebnisse einer interdisziplinären Studie zum Vergleich von Kreativstrategien im Rahmen von Improvisation

35

Text – Music – Image. An interdisciplinary Study on Comparison of Improvisational Strategies

57

Nina Dyllick:

Vokalpraxis in der Schule – Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

59

Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?

83

L. Oberhaus, J. von Hasselbach, A. Glatz, D. Oesterreich, Eva Schulze:

Solo oder Trio? Einzelplanung und Kooperative Planung im Vergleich. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über künstlerische Fächerverbünde Baden-Württembergs

85

Solo or trio? A comparative study of individual and cooperative lesson planning. Findings from an empirical study of artistic interdisciplinary courses in Baden-Württemberg

111

Barbara Roth, Kurt Sokolowski:

Die Bedeutung von Motivation und Volition beim Üben eines Musikinstrumentes: Was unterscheidet das Üben unter Lust und Unlust? Ergebnisse einer Tagebuchstudie mit Instrumentalschülern und Schulmusikstudierenden 113

The significance of motivation and volition for practising musical instruments: What makes the difference between practicing keenly or reluctantly? Results of a diary-based study with pupils and students of schoolmusic 144

Philipp Ahner:

Wahlentscheidung „Musikunterricht“ in der Sekundarstufe II 147

Choosing Music in Secondary Education 174

Winfried Sakai:

Musikpräferenzen von Grundschulkindern in urbanem Kontext. Vergleichende Analysen quantitativer Daten am Merkmal Migrationshintergrund 177

Music Preferences of Primary school children in urban context. Comparative analysis of quantitative data with migration background as criterion 202

Shengying Luo:

Die Förderung der Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit im Musikunterricht der Grundschule. Eine komparative Studie zwischen China und Deutschland am Beispiel Peking und Hannover 205

Promoting Expression and Communication in Primary School Music Education. A comparative case study between China (Beijing) and Germany (Hanover) 209

Methodologisches Forum

Stefan Hörmann:

Im Gespräch: Systematische Musikpädagogik 211

Under discussion: Systematic Music Pedagogy 223

Anne Niessen, Ulrike Kranefeld, Andreas Lehmann-Wermser:

Bericht über die Sitzung des „Arbeitskreises Qualitative Forschung in der Musikpädagogik“ (QFM) 225

Report on the meeting of the Study Group “Qualitative Research in Music Education“ (QFM) 229

Christine Moritz:

Transkription von Videodaten über einer Zeitachse – die Feldpartitur in der musikpädagogischen Forschung 231

Transcription of video data over a timeline: the ‘Feldpartitur’ in Music Educational Research 259

Freie Beiträge

Julia Wieneke:

Musik vermitteln in Kompositionsprojekten. Eine qualitative Untersuchung schulischer Projektarbeit 261

Learning Music Through Composing. A Qualitative Study of Art Projects in Schools 292

Anja Bossen:

Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs – das BeLesen-Training 295

“BeLesen-Training” – a Remedial Instruction Concept for rhythmic-musical support in relation to Written Language Acquisition in multilingual learning groups 314

NINA DYLLICK

Vokalpraxis in der Schule

Durch eine systemisch-konstruktivistische Perspektive zu einem veränderten fachdidaktischen Verständnis?

Singen erlebt an deutschen Schulen seit einigen Jahren einen Aufschwung, sowie sich auch insgesamt eine verstärkte Hinwendung zum Musizieren im Musikunterricht beobachten lässt. Dies zeigt sich u.a. in einem wachsenden Angebot an erweitertem Musikunterricht, z.B. in Form von Chorklassen, und einer großen Zahl an Fortbildungen und praxisnahen Publikationen zur schulischen Vokalpraxis. Verstärktes Interesse auch innerhalb des Fachdiskurses belegen mehrere musikpädagogische Fachtagungen zum Thema in jüngster Zeit¹. Zugleich lässt sich auch in der Öffentlichkeit ein gestiegenes Interesse am Singen verzeichnen².

Dabei geben meine eigenen Beobachtungen sowie Gespräche mit Beteiligten und Experten Grund zu der Annahme, dass die in der Schule praktizierte Vokalpraxis eine Tendenz zu inhaltlicher und methodischer Einseitigkeit aufweist. Oftmals beschränkt sich der Unterricht in diesem Bereich auf ein Einstudieren von Liedern, das in seiner Zielsetzung wenig über ein ungefähres Treffen der Tonhöhen hinausreicht. In Fällen, in denen darüber hinaus ein weitergehendes musikbezogenes Lernen angestrebt wird, ist ein häufig zu beobachtendes Phänomen die Rückbesinnung auf methodisch Altbewährtes, wie z.B. auf Solmisation. Musikunterricht, der das Potenzial von Vokalpraxis in ihrer Vielgestaltigkeit und der Vielfalt ihrer Anschlussmöglichkeiten nutzt, ist selten. Weiterhin fällt auf, dass im Zusammenhang mit dem Singen im Unter-

¹ So z.B. das Symposium „Singen und lernen“ der GMP 2010 in Rostock, die Tagung „Singen in der Grundschule“ an der Universität Paderborn 2010 oder die Tagung „Singen mit Kindern“ des Landesmusikrats Hamburg 2011.

² Dies spiegelt sich u.a. in Castingshows und Großveranstaltungen mit gemeinsamem Singen (u.a. der „Sing! Day of Song“ anlässlich der „Ruhr.2010“ oder die niedersächsischen „Klasse! Wir singen“-Projekte). Auch Singen in pädagogischen und sozialen Kontexten findet derzeit einige Beachtung, sowohl in den Medien als auch in der bildungspolitischen Diskussion.

richt einige weithin anerkannte didaktische Grundprinzipien³ oft wie außer Kraft gesetzt scheinen. Hierzu zählen z.B. das Fördern der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, eine individuelle Passung des Lernangebots, Vielfalt und Variabilität in den Herangehensweisen zum Vermeiden einer didaktischen ‚Monokultur‘ oder ein sinnstiftendes und ggf. auch kritisches Kontextualisieren der Lerninhalte.

An dieser Stelle setzen die im Folgenden dargestellten Überlegungen an: Es soll eine Perspektivnahme vorgestellt werden, die es ermöglicht das Feld der Vokalpraxis und mit ihr verbundene Lernmöglichkeiten differenziert zu beschreiben und die zugleich tendenziell vernachlässigte Aspekte schulischer Vokalpraxis besonders klar hervortreten lässt. Der Betrachtungsrahmen, der diesen Überlegungen zugrunde gelegt wurde, ist Kersten REICHs Modell der „Ebenen didaktischen Handelns“, ein Modell, das zur Beschreibung von didaktischen Prozessen in ihrer Gesamtheit entwickelt wurde⁴. Der systemisch-konstruktivistische Ansatz REICHs bringt es mit sich, dass für die Ausrichtung des Modells die oben genannten didaktischen Prinzipien grundlegend sind.

Nach einer Einführung des REICHschen Modells werden einige grundsätzliche Überlegungen zu seiner Adaptierung für den Unterricht im Bereich der Vokalpraxis vorgestellt. Anschließend soll sein Nutzen, insbesondere als Beobachtungsinstrument, anhand zweier Beispiele aus der Unterrichtspraxis verdeutlicht werden. Abschließend werden einige vertiefende Überlegungen zur Vereinbarkeit des Modells mit musikalisch-ästhetischer Erfahrung vorgenommen, die hier als Voraussetzung für seine Tragfähigkeit in Bezug auf musikpädagogische Belange angesehen wird.⁵

Das Modell der didaktischen Handlungsebenen

In der konstruktivistischen Pädagogik wird Lernen grundsätzlich als ein Prozess aktiver Aneignung verstanden, der – zumindest bis zu einem gewissen Grad – selbstbestimmt abläuft. Diese Sichtweise fügt sich in einen Paradigmenwechsel, der sich in den letzten Jahrzehnten im pädagogischen Denken

³ Siehe hierzu z.B. die Kriterien ‚guten Unterrichts‘ bei HELMKE (2006: 44) oder bei MEYER (2007: 17–18).

⁴ Siehe REICH (2008: 142–164).

⁵ In Teilen finden sich die hier vorgestellten Überlegungen, insbesondere die Skizzierung einer Adaption des REICHschen Modells für die Vokalpraxis, in ähnlicher Form bereits bei DYLLICK (2011). Ein zentraler, gegenüber der früheren Publikation neuer und weiterführender Aspekt sind die Fragestellungen im Kontext ästhetischer Erfahrung, die dieser Beitrag in den Blick nimmt.

und speziell auch in der musikpädagogischen Theoriebildung vollzogenen hat: einen „Abschied vom Machbarkeitsmythos“ (SCHARF 2007: 160), im Zuge dessen Vorstellungen über die Umsetzbarkeit und Wirksamkeit von pädagogischen Instruktionen und Operationen relativiert wurden⁶, einhergehend mit einer Forderung nach mehr Subjektorientierung. Im Falle der Musikpädagogik finden sich solche auf konstruktivistische Prinzipien bauenden Positionen zum Teil auch abseits explizit konstruktivistischer Legitimationen, vor allem im Zuge von Positionen, die (ästhetische) Erfahrung in ihren Mittelpunkt stellen.

Der konstruktivistischen Erkenntnistheorie folgend werden während des Aneignens von Wissen und Können von den Lernenden individuelle Bedeutungskonstruktionen⁷ vorgenommen, was immer an eigene Erfahrungen und damit an Handlungskontexte gekoppelt ist. Kersten REICH nimmt hier unmittelbar Bezug auf John DEWEYS Vorstellung von *experience* als für das Lernen konstitutives Element.⁸

Die didaktische Konsequenz aus der zentralen Bedeutung des Handelns formuliert REICH wie folgt:

„Sie [die Didaktik] kann nicht nur nach Inhalten fragen und wie diese vermittelt werden, sondern muss zudem die handlungsbezogene Bedeutung für den Lerner und eine damit verbundene Kommunikation als Handlungsrahmen beachten“ (REICH 2008: 142).

Um Handlungskontexte im und für den Unterricht greifbar zu machen, und um mit ihnen einhergehende Lernbedingungen erkunden zu können, führt REICH die didaktischen Handlungsebenen ein. Sein Modell dient zum einen der Beschreibung didaktischer Prozesse und kann zum anderen auch für die Planung genutzt werden.

⁶ Siehe SCHARF (2007: 277).

⁷ Auf die Darstellung der von REICH vorgenommenen Aufgliederung des Lernens in Konstruktions-, Dekonstruktions- und Rekonstruktionsvorgänge wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet; vgl. hierzu REICH (2008: 138–142).

⁸ DEWEY beschreibt den Zusammenhang zwischen Erfahrung und Handlung folgendermaßen: „The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is trying – a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is undergoing. When we experience something, we act upon it, we do something with it. Then we suffer to undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination“ (DEWEY 1916: 146). Siehe hierzu auch REICH (2008: 189–194).

REICH unterscheidet zwischen drei verschiedenen Handlungsebenen, in die sich die Gesamtheit aller didaktischen Prozesse untergliedern lässt und die von allen am Unterricht Beteiligten „mit Blick auf konkrete Wahrnehmungen, sinnliche Erlebnisse oder eher abstrakte Verallgemeinerungen eingenommen werden können“ (REICH 2008: 143):

- *Realbegegnungen*, in denen ein Erleben in sinnlicher Gewissheit stattfindet
- *Repräsentationen* unter Rückgriff auf Konventionen
- *Reflexionen*, in denen das Lernen von den Lernenden auf einsichtsvolle Weise eigenständig problematisiert wird.⁹

Nach REICH sollen alle diese drei Ebenen im Unterricht Berücksichtigung finden. Auf welche Weise sie zusammenspielen, wird zu einem späteren Zeitpunkt erläutert. Zunächst seien hier die einzelnen Ebenen kurz vorgestellt.

Realbegegnungen

In der Realbegegnung „sieht [das Subjekt] sinnlich gewiss in einer Situation auf Gegenstände der Welt und macht sich unmittelbar ein Bild über sie“ (REICH 2008: 144). Realbegegnungen sind mit einem unmittelbaren Erleben verbunden. Sie sind an einen bestimmten Ort, eine bestimmte Zeit und ein konkretes Ereignis geknüpft, das Subjekt erlebt sich selbst als Teil der betreffenden Situation. Das Wahrgenommene wird dabei als wirklich, als Realität erlebt. Diese Vorstellung ist eng an DEWEYS *experience* (in ihrer ursprünglichen Form als *primary experience*) angelehnt, die DEWEY als ein Erleben in „unanalysierter Totalität“ (DEWEY 1925: 18) beschreibt. Dadurch, dass „wir einer wahrgenommenen, tatsächlich erlebten Wirklichkeit, einer Realbegegnung, mehr trauen, als einer theoretisch beschriebenen, z.B. in bloße Worte gefassten, erträumten, behaupteten“ (REICH 2008: 144), kommt der Realbegegnung ein besonderer didaktischer Wert zu. Dabei muss allerdings beachtet werden, dass die in der Vorstellung entstehenden Bilder keine direkten Abbilder der Wirklichkeit darstellen. Unter anderem unterliegt jegliche Wahrnehmung bereits kulturellen Einflüssen und geht mit bestimmten Erwartungen und Bevorzugungen einher.¹⁰

⁹ Siehe REICH (2008: 143). In einem zweiten Schritt seiner Systematisierung fügt REICH dem Modell noch eine weitere Dimension hinzu, auf deren Darstellung hier aus Platzgründen verzichtet werden soll: die Unterscheidung unterschiedlicher „didaktischer Rollen“ der am Unterrichtsprozess Beteiligten innerhalb der Handlungsebenen (siehe REICH 2008: 164).

¹⁰ Siehe REICH (2008: 153).

Ein spezielles didaktisches Potenzial liegt in der Begegnung mit dem Realen auch insofern, als sie Brüche zwischen Erwartetem und Unerwartetem zutage treten lässt¹¹. Sie berührt damit die Grenzen von Erkenntnis und Vorstellung und fordert so zur Konstruktion neuer Bedeutungen heraus.¹² Realbegegnungen sind auf diese Weise offen und konkret zugleich, offen in Bezug auf die potenziellen Erfahrungsräume, die sie bieten und konkret durch die sinnliche Gewissheit, in der das Erleben stattfindet.

Dabei ist festzuhalten, dass es sich bei den Realbegegnungen zunächst nur um Sinneseindrücke handelt, die als Einstiege in Lernchancen dienen können, die aber noch nicht das Lernen selbst darstellen. Letzteres erfordert ein Überschreiten der Schnittstelle zwischen der privaten, subjektiven Wahrnehmung und der kultur- und gruppenbedingten Außenwelt.¹³ Um dies zu begünstigen, empfiehlt REICH, den Schülerinnen und Schülern häufig Möglichkeiten zu „umfassenden sinnlichen Erfahrungen“ (REICH 2008: 157) zu eröffnen. Die hieraus erwachsende Vielfalt an möglichen Perspektivnahmen kann bei den Lernenden einen Abgleich von Erlebtem und objektivierenden Konventionen anstoßen und damit wiederum zur Wirklichkeitskonstruktion beitragen.

Repräsentationen

Die Ebene der Repräsentationen ist nach REICH durch ein Handeln bestimmt, das von Konventionen dominiert wird. Konventionen regeln, wie REICH schreibt, „in der Kultur ein je nach Interessen- und Verständigungsgruppen verteiltes Wissen, das insbesondere in Bildungskonzepten und Lehrplänen eine Rolle spielt“ (REICH 2008: 157). Didaktische Konventionen existieren sowohl für den Bereich des Wissens als auch in Hinblick auf Erziehungsvorstellungen und auf das Interagieren in der Gruppe. Merkmale eines auf Repräsentationen basierten Unterrichts sind didaktisch aufbereiteter Stoff, ein geregeltes Verhalten sowie Dialoge, die den Normen einer vorbestimmten Verständigungsgemeinschaft folgen. Das Erleben wird in die „künstliche Welt des Unterrichts versetzt“ (REICH 2008: 157) und abstrahiert, um bestimmte Fachinhalte oder Kulturtechniken zu repräsentieren. Sinnliche Gewissheit ist hier zumeist auf Sehen und Hören beschränkt, sie „erscheint nun im günstigen Fall als Anspruch auf eine Anschaulichkeit der theoretischen Modelle“ (REICH 2008: 157). REICH spricht der Handlungsebene der Repräsentationen im Unterricht

¹¹ Siehe REICH (2005: 103–104).

¹² Siehe REICH (2005: 84–102).

¹³ Siehe REICH (2008: 148–149).

an bestimmten Stellen einen Nutzen zu, kritisiert aber ihr starkes Übergewicht in der Unterrichtspraxis sowie vor allem auch in Schulbüchern.

Reflexionen

Ein konstruktivistisches Verständnis von Unterricht, das auf ein Fördern individueller Bedeutungskonstruktionen bei den Lernenden hin ausgerichtet ist, würde sich selbst widersprechen, wenn es im Unterricht nicht stets die Möglichkeit offenhielte, im Bedarfsfall in offenere Dialogformen zu wechseln, um Konstruktionen zu hinterfragen und umzubilden bzw. solche Perspektivwechsel auch bewusst herbeiführte.

Die dritte didaktische Handlungsebene, die der Reflexionen, beinhaltet ein solches Eröffnen von Wegen in die Metakommunikation. Sie wird von REICH auch als „diskursive Ebene“ (REICH 2008: 174) bezeichnet. Er beschreibt diese Ebene wie folgt:

„Unter ‚Diskurs‘ wird hier jede Art symbolischer Ordnung verstanden, die zugleich Bedeutungen bezeichnet, aus welchen Gründen und Regeln diese Ordnung gelten soll, und die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen auf Zeit besteht bzw. beobachtet werden kann“ (REICH 2008: 161).

Diskurse sind demnach symbolische¹⁴ Ordnungen, die zugleich die Begründung für ihr Bestehen nennen bzw. in sich tragen. Das heißt, über die kommunizierten Inhalte und Beziehungsaspekte¹⁵ hinaus werden auch die Voraussetzungen und Regeln reflektiert, die hier dem Denken und der Verständigung zugrunde gelegt werden.¹⁶ Ein solches Einnehmen von Metaperspektiven bietet laut REICH Möglichkeiten, sich aus dogmatischen Gedankenkorsetten zu befreien und begünstigt damit auch inhaltliche Innovation.¹⁷ Ein Fördern der Entwicklung diskursiven Denkens ist ein zentrales Ziel konstruktivistischer

¹⁴ Das „Symbolische“ ist bei REICH folgendermaßen definiert: „Ein Gesamt von Bedeutungen nenne ich symbolisch, insofern damit bestimmte permanente Dinge, Objekte, Gegenstände oder Sachverhalte bezeichnet sind, die der Mensch in Übereinstimmung mit anderen Menschen – innerhalb einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Geltungs- und Verständigungsraumes – konstruiert“ (REICH 2005: 75).

¹⁵ Das Hervorheben der hohen Bedeutsamkeit der zwischenmenschlichen Beziehungen für das Lehren und Lernen ist ein Kernpunkt der systemisch-konstruktivistischen Ausrichtung REICHs.

¹⁶ REICHs Verständnis von Diskurs ist vor dem Hintergrund der von ihm entwickelten konstruktivistischen Diskurstheorie zu sehen (vgl. REICH 1998b: 288–382).

¹⁷ Vgl. REICH (2005: 61).

Didaktik. Auf diese Weise kann die bzw. der Lernende „nach und nach ein kritisches, reflektierendes Bewusstsein aufbauen [...], das zudem eine Viabilitätsprüfung mit eigenen Erfahrungen in seiner [sic!] Lebenswelt einschließen kann“ (REICH 2008: 164).

Die Handlungsebene der Reflexionen einzunehmen setzt nicht unbedingt ein direktes Gegenüber voraus. Auch im Dialog mit sich selbst, in der Art eines ‚inneren Diskurses‘, können verschiedene Perspektiven eingenommen und reflektiert werden.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass REICHS Beschreibung der Handlungsebenen eine idealtypische Unterscheidung darstellt. Bei der Übertragung des Konstrukts auf die Praxis gibt es z. T. Interpretationsspielräume hinsichtlich der Zugehörigkeit zu den Ebenen. In manchen Unterrichtssituationen greifen die Ebenen auch so unmittelbar ineinander, dass eine Zuordnung des Geschehens zu einer einzelnen Ebene nicht sinnvoll ist. Dies verdeutlichen der folgende Abschnitt zum Zusammenwirken der Ebenen sowie auch die später vorgenommenen Betrachtungen zu ästhetischer Erfahrung.

Zusammenwirken der Ebenen im Unterricht

Ziel einer konstruktivistischen Didaktik sollte es nach REICH sein, im Unterricht allen drei Handlungsebenen Raum zu geben, dabei ihre jeweiligen Vorteile zu nutzen und Möglichkeiten zum Wechsel zwischen den Ebenen offen zu halten, sowohl spontan als auch im Voraus geplant. REICH beschreibt das Zusammenwirken der Ebenen wie folgt:

„Eine lernerbezogene Didaktik ist daran zu erkennen, dass sie die Handlungsebenen der Realbegegnung, Repräsentationen und Reflexionen in Vielfalt, Abwechslung und gegenseitiger Bereicherung aufeinander bezieht und in jedem Fall eine Monokultur auf vorrangig einer Handlungsebene vermeidet“ (REICH 2008: 246).

Für eine konstruktivistische Didaktik ist entscheidend, dass bei längeren Lernprozessen in dem Bestreben, bei den Lernenden zur Entwicklung eines diskursiven Verständnisses beizutragen immer versucht wird die Ebene der Reflexionen einzubeziehen.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass eine auf das Erreichen bestimmter Handlungsebenen ausgerichtete Unterrichtsplanung nur bis zu einem gewissen Grad möglich und sinnvoll ist. Es kann vorkommen, dass sich Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe zum selben Zeitpunkt in unterschiedlichen Handlungsebenen befinden. Weder ein Eintreten von Realbegegnungen noch

von Reflexionen kann bei den Lernenden erzwungen werden; es kann nur individuell durch ein entsprechendes Lernangebot begünstigt werden.

Skizze einer Adaption der didaktischen Handlungsebenen für die Vokalpraxis

Im Folgenden sei nun ein kleiner Einblick in die Anwendbarkeit von REICHS Modell der didaktischen Handlungsebenen auf Vokalpraxis im Unterricht gegeben. Wie gezeigt werden soll, sind alle drei Ebenen für die Didaktik im Bereich des Singens von Bedeutung.

Die Darstellung ist nicht auf Vollständigkeit hin ausgerichtet. Vielmehr verfolgt sie die Absicht, einen Eindruck von der Vielgestaltigkeit möglicher didaktischer Prozesse innerhalb der Ebenen zu geben.

Realbegegnungen und Vokalpraxis

Auf der Ebene der Realbegegnungen findet ein als unmittelbar empfundenes Erleben in sinnlicher Gewissheit statt. Dass Vokalpraxis hierfür günstige Bedingungen bietet, liegt auf der Hand. Das Erleben eigenen Musizierens ist mit einer Vielfalt an Eindrücken verbunden, seien sie auditiv, ästhetisch, taktil, emotional etc. Solche Möglichkeiten erscheinen in musikalischer Praxis selbstverständlich, doch wäre – dies sei hier nur angedeutet – noch ein genauer Blick auf die Qualität der möglichen Realbegegnungen je nach Gestaltung dieser Praxis erforderlich. Zum Beispiel bedürfte die Frage danach, wie Realbegegnungen im Zusammenhang mit Vokalpraxis im Sinne REICHS ‚umfassend‘ gestaltet werden können und wie hier ggf. ein Aufeinandertreffen von Erwartetem und Unerwartetem für das Lernen genutzt werden kann einer vertieften Betrachtung.

Ein weiterführender Gedanke könnte hier das Anregen von Perspektivwechseln¹⁸ sein, die das Erleben innerhalb der Realbegegnungen erweitern können. Eine einfache, nahe liegende Möglichkeit hierfür ist das gezielte Herbeiführen von Rollenwechseln beim gemeinsamen Singen mit Wechseln zwischen Sänger-, Zuhörer- und Dirigentenrolle. Je nach eingenommener Perspektive findet ein unterschiedliches Musikerleben statt, z.B. in Hinblick auf die Wahrnehmung des Chorklangs, der Textverständlichkeit, des Tempos und besonders auch hinsichtlich der eigenen musikalischen Gestaltungsspielräume. Das Spiel

¹⁸ Eine systematische Darstellung verschiedener Möglichkeiten der Perspektivnahme findet sich bei REICH (2008: 164–172) unter dem Stichwort „didaktische Rollen“. Siehe dazu auch Fußnote 9.

mit Perspektiven und Realitäten kann auch noch stärker ausgeweitet werden. Bei REICH finden sich verschiedene Methoden, die gezielt Realität inszenieren und in denen häufig auch ein Spiel mit Identitäten stattfindet.¹⁹ Übertragen auf Vokalpraxis könnten Beispiele hierfür eigene Musiktheateraufführungen oder das Simulieren von Realsituationen wie z.B. Castingshows sein. Auch hier können, je nach Art des eigenen Involviertseins, ganz unterschiedliche Erlebensdimensionen auftreten. Eine besondere Art der Perspektivnahme, die ein körperliches Musikerleben betont, findet bei der Methode der Szenischen Interpretation von Musiktheater²⁰ statt, bei der das Hineinfinden in Rollen auch über ein Interpretieren der Musik mit dem Körper vollzogen wird.

Repräsentationen und Vokalpraxis

Auch für die Ebene der Repräsentationen lassen sich im Bereich der Vokalpraxis viele Beispiele finden. Zunächst ist festzustellen, dass sich auch diese Handlungsebene im Musizieren verorten lässt: Durch Singen – sei es reproduktiv oder produktiv – werden immer auch musikalische Konventionen verinnerlicht. Dies können z.B. formale oder strukturelle Aspekte eines Liedes sein oder beim vokalen Improvisieren die ihm zugrunde gelegte Skala. Auch stilistische Gepflogenheiten wie Stimmideale, Phrasierung oder Artikulationsweisen etc. sind Konventionen, die in der vokalen Praxis ständig Umsetzung finden. Nicht zuletzt unterliegt auch das Stimmideal, das in einer Lerngruppe gepflegt wird, Konventionen, es kann in der Stimmbildung explizit vereinbart oder z.B. auch aus mitgebrachten Hörgewohnheiten heraus entwickelt sein.

Die Ebene der Repräsentationen kann beim Singen außerdem auf ganz andere Weise zum Tragen kommen, nämlich dann, wenn während des Musizierens Verbindungen von Musik und auf sie bezogenen Symbolsystemen – wie z.B. Notation, Skalenlehre oder Funktionstheorie – in den Vordergrund gestellt werden. Hier wird musikalische Praxis dazu genutzt, Bezüge zwischen klanglichem Phänomen und symbolisch fixierten Konventionen erfahrbar zu machen. Dies geschieht z.B. in praktischen Übungen zur Musiktheorie oder durch den Einsatz von relativer Solmisation.

¹⁹ Siehe den „Methodenpool“, Begleit-CD zu REICH (2008).

²⁰ Die Methode der Szenischen Interpretation wird hier in einem weiten Sinne der Vokalpraxis zugeordnet, da verschiedene ihrer Einzelmethode eigenes Singen beinhalten. Darüber hinaus lässt sich Szenische Interpretation insgesamt unmittelbar mit anderen Bereichen der Vokalpraxis (z.B. der Einstudierung von Musiktheaterstücken) kombinieren. Genauer zur Methode z.B. bei BRINKMANN, KOSUCH, STROH (2001).

Stark von Konventionen bestimmt ist in der schulischen Vokalpraxis auch die Beziehungsebene. Hier fallen speziell die konventionell geregelten Umgangsweisen rund um das gemeinsame Singen ins Auge. Frontal ausgerichtete Unterrichtssituationen sind häufig, was durch ein Übernehmen der im Chor-singen verbreiteten Rollenverteilung – Leitungsperson und Sängerinnen bzw. Sänger – zustande kommt.

In diesen Beispielen deutet sich an, in welch unterschiedlichen Feldern Konventionen im Zusammenhang mit musikalischer Praxis von Bedeutung sind: in der Musik selbst, in ihrer Verschriftlichung und ihrer verbalen Beschreibung, aber auch in Interaktionsritualen und sonstigen Handlungsabläufen.

Durch sein Übergewicht im Unterricht scheint der Bereich der Konventionen bei REICH einen eher negativen Beigeschmack zu haben. Er selbst führt als Beispiele für im Unterricht gewinnbringende Konventionen nur basale Fähigkeiten wie z.B. das korrekte Erlernen einer Sprache, das Rechnen oder den Umgang mit Geld an.²¹ In Hinblick auf Singen und insbesondere auf Vokalpraxis in allgemein bildenden Schulen müsste die Frage danach, in welchem Umfang eine Fokussierung auf Konventionen wie die oben genannten im Unterricht gewinnbringend sein kann, differenzierter beantwortet werden.

Reflexionen und Vokalpraxis

Die Handlungsebene der Reflexionen zu erreichen heißt, über das Kommunizieren auf inhaltlicher und Beziehungsebene hinaus zugleich die Regeln, die dem Denken hierbei zugrunde liegen, kulturelle Perspektiven oder sonstige Kontexte zu reflektieren und zu hinterfragen. Das Einnehmen solch einer übergeordneten Perspektive lässt sich bezogen auf jeden Unterrichtsaspekt praktizieren. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten für eine derartige Perspektivnahme im Bereich der Vokalpraxis angedeutet, die potenziell gewinnbringend für ein musikbezogenes Lernen sein können.

Solche Reflexionen können sich z.B. auf das eigene musikalische Gestalten beziehen, auf das dabei Erlebte – dies wäre eine Anknüpfung an eine frühere Realbegegnung – oder auf in die Gestaltung eingeflossene musikalische Konventionen. Auch das Kontextualisieren von Musik, z.B. die Auseinandersetzung mit historischen Kontexten oder mit Fragen zu Verwendungszusammenhängen der jeweiligen Musik ist häufig an Diskurse gebunden. Einen weiteren möglichen Ausgangspunkt für Reflexionen bieten auch die im Unterricht prak-

²¹ Siehe REICH (2008: 160).

tizierten Kommunikationsstrukturen und Methoden. Beispielsweise könnte sich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Rolle des Dirigenten bzw. der Dirigentin stellen. Auch der eigene Lernprozess kann, wie weiter unten gezeigt wird, Thema einer diskursiven Auseinandersetzung sein. Diese Aufzählung könnte beliebig weit fortgesetzt werden.

An dieser Stelle sei nur noch eine Frage angedeutet, die hier nicht weiter vertieft werden soll, die aber noch zur weiteren Klärung herausfordert: die Frage nach der Möglichkeit musikalischer Diskurse. REICH entwickelte sein Modell primär für einen Unterricht, in dem Verstehen in weiten Teilen über Sprache vonstatten geht. Besonderheiten eines ‚Denkens in Musik‘ werden von ihm nicht berücksichtigt. Doch lassen sich auch hier diskursive Elemente aufzeigen, so z.B. in der Improvisation oder im Antizipieren von Musik in der inneren Vorstellung.

Zwei Unterrichtsbeispiele aus der Perspektive der didaktischen Handlungsebenen

Nach diesem Überblick über die Handlungsebenen innerhalb der Vokalpraxis und die Vielgestaltigkeit der mit ihnen verbundenen Unterrichtssituationen sollen im Folgenden zwei Beispiele aus der Praxis einer näheren Betrachtung unterzogen werden. An ihnen soll veranschaulicht werden, welche Blickwinkel eine Betrachtung von Vokalpraxis aus der Perspektive der didaktischen Handlungsebenen heraus eröffnen kann und welchen Nutzen als Beobachtungsinstrument das Modell dadurch bietet. Die Auswahl der Beispiele erfolgte in der Absicht, zum einen die Vielschichtigkeit an Bezügen zwischen den drei Handlungsebenen aufzuzeigen (Bsp. 1) und zum anderen das Potenzial der Ebene der Reflexionen für musikbezogenes Lernen beispielhaft zu verdeutlichen (Bsp. 2), derjenigen Handlungsebene, die meiner Einschätzung nach speziell im Zusammenhang mit Vokalpraxis in der Schule bislang eine eher untergeordnete Rolle spielt.

Beispiel 1: „Stimmparcours“

„Stimmparcours“ bezeichnet hier ein Stationenlernen im Bereich der Stimm- bildung, das, wie nachfolgend beschrieben, im regulären Musikunterricht wie auch in einem erweiterten Musikunterricht in einer Chorklasse durchgeführt werden könnte. Es beinhaltet Übungen zur Körperwahrnehmung und -haltung sowie zur kostoabdominalen Atmung. Eine hierfür geeignete Zusammenstellung von Übungen findet sich z.B. bei TIEMANN (1994). Die Übungen an den Stationen werden durch Materialien wie Bälle, Gazetücher, Balken zum Ba-

lancieren, Massagegeräte und Ähnliches unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen die Übungen in Kleingruppen. Im Anschluss daran empfiehlt sich eine gemeinsame Reflexion über die gemachten Beobachtungen und den Nutzen der verschiedenen Übungen. Eine Vertiefungsmöglichkeit bietet ein Durchführen des Parcours in der (Schul-)Öffentlichkeit unter Anleitung der Schülerinnen und Schüler, bei dem diese nun als Expertinnen und Experten agieren können. Möglichkeiten für eine solche Umsetzung ergeben sich z.B. durch den Besuch einer Parallelklasse oder bei einem Tag der offenen Tür.

In dem dargestellten Beispiel kommen alle drei didaktischen Handlungsebenen auf verschiedene Weise zum Tragen. Musikbezogene Realbegegnungen ermöglicht hier zunächst die Begegnung mit dem körpereigenen Instrument, der Stimme. Das Durchführen der Übungen ist mit einem sinnlichen Erleben verbunden, ausgelöst durch ein vielfältiges Reizangebot vor allem für die taktil-kinästhetische und die auditive Wahrnehmung. Darüber hinaus gibt bei diesem Stationenlernen auch die ‚Lehrsituation Stimmbildung‘ die Gelegenheit zu Realbegegnungen. Hierin unterscheidet sich das methodische Arrangement des Stimmparcours von herkömmlichem, frontal angeleitetem Stimmbildungsunterricht. Die Lernenden geben einander beim Durchführen der Übungen Hilfestellungen und leiten ggf. auch weitere Personen bei den Übungen an. Realbegegnungen in der beschriebenen Situation schließen demnach auch das Erleben im Zuge dieser Tätigkeiten ein. Der Fokus kann hierbei z.B. auf dem aufmerksamen Beobachten des Gegenübers liegen – sowohl visuell wie auch auditiv – unter Umständen auch verbunden mit eigenem körperlichem Mitempfinden. Auch ein Erleben der Kommunikationssituation, beispielsweise des eigenen Verbalisierens, kann Teil der Realbegegnung sein. Das beschriebene Lernarrangement eröffnet damit nicht nur vielfältige Erlebensmöglichkeiten, sondern bietet auch komplexe Situationen, die Überraschungsmomente, Perspektivwechsel und ein Überdenken der eigenen Gewissheiten provozieren.

Die Ebene der Repräsentationen ist beim Stimmparcours vor allem dadurch gegenwärtig, dass die Lernenden sich nach vorgegebenen Übungsabläufen richten und im späteren Verlauf die Besucherinnen und Besucher entsprechend erlernter Kriterien anleiten. Die Orientierung an Regeln geschieht dabei teilweise bewusst und zum Teil werden auch unbewusst aufgrund von Vorerfahrungen bestimmte Handlungen und Rollen bevorzugt.

Innerhalb des Stimmparcours kommt es immer auch zu Situationen, in denen eine Orientierung an verabredeten Abläufen allein nicht zielführend ist, wenn etwa beim Anleiten einer Übung beim Gegenüber Fehler oder Schwierigkeiten auftreten.

rigkeiten auftreten und von den Lernenden selbstständig Lösungsmöglichkeiten gefunden werden müssen. Situationen wie diese fordern die Schülerinnen und Schüler dazu heraus phasenweise in die Handlungsebene der Reflexionen einzutreten. Diskursivität ist auch vorstellbar in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollen und Aufgaben, die sich bei der Umsetzung des Stimmparcours ergeben.

Der Grad, bis zu dem ein solches diskursives Denken mit einer Lerngruppe möglich ist, hängt u. a. von der Fähigkeit der Lernenden ab, in Metaperspektiven zu denken und ist damit altersabhängig. Doch selbst wenn Perspektivwechsel wie die hier vorgestellten von jüngeren Schülerinnen und Schülern zum Teil nur im Ansatz vollzogen werden können, kann die Anregung hierzu als Beitrag zur Entwicklung einer diskursiven Grundhaltung eingeschätzt werden.

Beispiel 2: Portfolioarbeit

Am Beispiel der Portfolioarbeit des Modellprojekts „Stimm:Bildung“²² lässt sich verdeutlichen, wie Wege in die Handlungsebene der Reflexionen systematisch eröffnet werden können. Das prozessbegleitende Portfolio setzt sich aus verschiedenen aufeinander bezogenen Bausteinen zusammen, die dazu anregen sollen den eigenen Lernprozess über einen längeren Zeitraum hinweg aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren. An dieser Stelle werden kurz die Elemente „Leistungseinschätzung“ und „Lerntagebuch“ aus dem Portfolio skizziert, die besonders deutlich zeigen, wie bei den Lernenden unterschiedliche Bezugnahmen und Blickrichtungen angeregt werden:

Für den Unterricht in der Stimm:Bildung ist eine reflektierende Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Leistung²³ grundlegend. Einen Beitrag hierzu leisten die Reflexionsbögen des Portfolios. Auf einem von ihnen werden die Leistungsvorgaben des Lehrplans von den Lernenden mit von ihnen selbst als relevant eingeschätzten Inhalten in Bezug gesetzt: Die Lernenden ordnen den einzelnen Leistungskriterien (wie z.B. „Töne abnehmen“ oder „Fähigkeit stimmlich zu improvisieren, Melodien zu erfinden“) Übungen und Lieder aus dem Unterricht zu, die ihrer Meinung nach zur

²² Das Projekt „Stimm:Bildung“ aus Düren/Köln ist ein Modellprojekt für einen erweiterten Musikunterricht mit Schwerpunkt Stimme für die Klassen 5 und 6. Zur Portfolioarbeit in diesem Projekt siehe auch GEUEN (2008) und DYLLICK (2011).

²³ Leistung wird hier in einem emanzipatorischen Sinne verstanden, in Anlehnung an den Leistungsbegriff bei WEINERT (2002), der individuelles und gesellschaftlich verankertes Leistungsdenken miteinander verbindet.

Weiterentwicklung des im Kriterium beschriebenen Könnens bzw. Wissens besonders beitragen. Hinzu kommen eine Selbsteinschätzung anhand der Kategorien „das kann ich schon gut“, „das muss ich noch üben“ und „damit habe ich mich noch nicht beschäftigt“ sowie eine Selbstverortung in Bezug auf die eigene Motivation. Möglichkeiten für Diskursivität ergeben sich in dem Reflexionsbogen dadurch, dass hier dazu angeregt wird in größeren Zusammenhängen zu denken und dabei Vorgegebenes – Konventionen – und Eigenes aufeinander zu beziehen. So wird hier das gedankliche Zusammenführen von Leistungskriterien und Unterrichtsinhalten bereits durch die im Portfolio gestellten Aufgaben an die Frage nach der Relevanz für das eigene Lernen geknüpft.

Das Lerntagebuch wird von den Schülerinnen und Schülern der Stimm:Bildung wöchentlich und über die komplette Unterrichtszeit hinweg geführt. Es dient einer prozessbegleitenden Reflexion und verbindet eine kontinuierliche Selbstbeobachtung mit individuellen Zieldefinitionen.²⁴ Unter den Aspekten „Das war neu für mich“, „Das hat mir besonders Spaß gemacht“, „Das habe ich besonders gut gekonnt“ und „Darauf muss ich noch achten, das möchte ich verbessern“ werden jeweils die vorausgegangenen Unterrichtsstunden in den Blick genommen. Weiter gehende Vorgaben gibt es nicht.

Diskursives Denken wird hier u. a. dadurch herausgefordert, dass bei dieser auf die eigene Person gerichteten Reflexion deren äußere, auf den Unterricht bezogene Anknüpfungspunkte weitgehend offen gelassen werden. Es zeigt sich, dass diese Offenheit die Schülerinnen und Schüler zu ganz unterschiedlichen Bezugnahmen veranlasst. Zum Teil sind diese stark an Konventionen orientiert, wenn z.B. der eigene Lernprozess vor dem Hintergrund der bekannten Leistungskriterien betrachtet wird, an anderen Stellen dominiert eine Orientierung an individuell formulierten Kriterien. Weiterhin zeigt sich in den Tagebüchern mancher Schülerinnen und Schüler ein Festhalten an den selbst gesetzten Vorhaben über längere Phasen, was auf eine Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess schließen lässt.²⁵

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass eine Portfolioarbeit wie die vorgestellte den Lernenden eine maßgebliche Hilfestellung beim Entwickeln von Diskursivität in der Auseinandersetzung mit der eigenen vokalen Praxis bieten kann. Dazu tragen Aufgabenstellungen bei, die den Lernprozess aus der Perspektive unterschiedlicher Fragestellungen und Bezugspunkte in den Blick nehmen. Manche dieser Denkanstöße sind unmittelbar situationsbezogen,

²⁴ Siehe GEUEN (2008).

²⁵ Ausführlicher bei DYLLICK (2011).

manche längerfristig angelegt. Sie knüpfen sowohl an Regeln der Verständigungsgemeinschaft, z.B. des Stimm-Bildungskurses, wie auch an persönlich empfundene Relevanz an und verlangen den Schülerinnen und Schülern begründete eigene Positionierungen und auch Entscheidungen ab. Auf diese Weise stellt sich genau das ein, was REICH als charakteristisch für die Handlungsebene der Reflexionen beschreibt: dass über die Inhalte hinaus auch die Voraussetzungen des eigenen Denkens und Tuns reflektiert und hinterfragt werden.

Verortung musikalisch-ästhetischer Erfahrung innerhalb der didaktischen Handlungsebenen

REICHs Modell ist auf schulischen Unterricht im Allgemeinen ausgerichtet. Besonderheiten der künstlerischen Fächer und ästhetische Aspekte überhaupt finden bei ihm nur wenig Beachtung. In Hinblick auf die Tragfähigkeit des Modells im Bereich der Vokalpraxis ist die Frage, ob und wie die ästhetische Dimension von Musik im Modell der Handlungsebenen einen Platz finden kann, allerdings grundsätzlich zu klären. Es lässt sich zeigen, dass sich musikalisch-ästhetische Erfahrung, obwohl sie nicht explizit im Modell verankert ist, dort schlüssig verorten lässt. Im Folgenden sei dies kurz veranschaulicht. Der Begriff der Erfahrung wird ins Zentrum dieser Überlegungen gestellt, da er einerseits – in Form ästhetischer Erfahrung – zentraler Orientierungspunkt musikdidaktischer Konzeptionen ist und da er andererseits auch in der REICHschen Didaktik einen hohen Stellenwert innehat²⁶.

Setzt man die Charakteristika musikalisch-ästhetischer Erfahrung zu den REICHschen Handlungsebenen in Bezug, so lässt sich folgendes feststellen: Musikalisch-ästhetische Erfahrung setzt das Vorhandensein aller drei Handlungsebenen voraus, da sie in allen Ebenen zugleich wurzelt, d.h. sie hat immer Anteile in allen drei Ebenen. Weiterhin sind durch die Spezifik der ästhetischen Erfahrung, die ihr innewohnende Verbindung von sinnlichem Erleben und Erkenntnis, von Nähe und Distanzempfinden, von Bestimmbarem und be-

²⁶ Der Begriff der „Erfahrung“ im Zusammenhang mit musikalischen Praxen wurde von RICHTER (1976) durch seine Schrift „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation“ in den musikpädagogischen Diskurs eingebracht. Seither wurde er von verschiedenen Autoren mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und unter variierender Begrifflichkeit ausdifferenziert, vgl. z.B. NYKRIN (1978), KAISER (1991; 1992; 1993; unter dem Begriff „musikalische Erfahrung“) sowie ROLLE (1999; unter dem Begriff „musikalisch-ästhetische Erfahrung“). Für REICH ist Lernen in idealtypischer Sicht grundsätzlich an eigene Erfahrungen innerhalb eines Vollzugs von Handlungen gebunden.

grifflich nicht Fassbarem, in ihr die Handlungsebenen besonders eng miteinander verbunden. Um dies zu veranschaulichen, werden im Folgenden einige Aspekte herausgegriffen, die den Beitrag der drei Handlungsebenen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung verdeutlichen. Diese Ausführungen orientieren sich in der Begrifflichkeit sowie in der gewählten Perspektive an der Darstellung ästhetischer Erfahrung bei BRANDSTÄTTER (2008).

Beitrag von Realbegegnungen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung

Ein für ästhetische Erfahrung konstitutives Element ist ihre ständige Rückbindung an das sinnliche Erleben, einhergehend mit einer Wahrnehmung, die auf die begrifflich nicht ausschöpfbare Vielfalt der Merkmale des Wahrgenommenen ausgerichtet ist. Hier zeigt sich eine Verbindung zur Handlungsebene der Realbegegnungen, in der nach REICH das Erleben in sinnlicher Gewissheit im Zentrum steht.²⁷ Auch die Charakterisierung der Qualitäten dieses Erlebens in Realbegegnung und ästhetischer Erfahrung weist viele Gemeinsamkeiten auf.

Für beide ist ein als unmittelbar empfundenes Erleben konstitutiv: In der Realbegegnung „sieht [das Subjekt] sinnlich gewiss in einer Situation auf Gegenstände der Welt und macht sich unmittelbar ein Bild über sie“ (REICH 2008: 144) und das Wahrgenommene wird dabei als Realität erlebt. Auch in der ästhetischen Wahrnehmung ist Unmittelbarkeit maßgeblich, sowohl in der Wahrnehmung des ästhetischen Objekts²⁸ als auch in der der eigenen Person. Letzteres zeigt sich besonders deutlich in der für ästhetische Erfahrung grundlegenden Eigenschaft der Selbstbezüglichkeit, genauer: im Erleben derselben. Bei REICH findet der Aspekt der Bewusstheit gegenüber dem eigenen Wahrnehmen keine explizite Erwähnung, doch lässt er sich stimmig innerhalb der Handlungsebene der Realbegegnungen verorten – als eine mögliche Perspektivnahme einer vorreflexiven Selbstbeobachtung²⁹. Zur Unmittelbarkeit des Erlebens in seiner Ausrichtung auf das ästhetische Objekt trägt beim Hören

²⁷ Nach REICH werden Ereignisse dort „von uns sinnlich gewiss, d. h. als in unseren Sinnen präsent, erlebt“ (REICH 2008: 145).

²⁸ Ausführlicheres hierzu findet sich z.B. in BRANDSTÄTTERS phänomenologischen Betrachtungen zum „Doppelcharakter“ von Kunst, aufgrund dessen eine Erfahrung mit ihr über die zeichenhafte Deutung des Gezeigten hinaus auch immer ein Sich-Einlassen auf die sinnlichen Qualitäten, die ihm zueigen sind, beinhaltet (BRANDSTÄTTER 2008: 74–75).

²⁹ REICH beschreibt im Zusammenhang mit den o. g. didaktischen Rollen eine vorreflexive Beobachterperspektive, die sowohl die Möglichkeit zu Fremd- als auch zu Selbstbeobachtungen einschließt (siehe REICH 2008: 173).

von Musik vor allem deren immaterieller und vergänglicher Charakter bei. So manifestiert sich über den involvierenden Hörsinn der klingende Gegenstand allein in unserer Vorstellung. Dies kann ein hohes Maß an Teilhabe und an Identifikation mit dem Gehörten sowie, damit verbunden, ein starkes emotionales Affiziertsein zur Folge haben³⁰. Bei ästhetischer Erfahrung im Zusammenhang mit eigenem Musizieren kann darüber hinaus auch eine Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit beim Hervorbringen der Musik mit hinzutreten. In der Vokalpraxis kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu, da beim Singen der Körper selbst das Instrument darstellt.

Innerhalb des als unmittelbar empfundenen Erlebens wird weiterhin in Realbegegnung und ästhetischer Erfahrung eine Wahrnehmung beschrieben, die in dem Sinne noch ‚ungeteilt‘ ist, dass sich dort das Wahrgenommene in einer Art unanalysierter Totalität zeigt. Dabei schreibt REICH dem Erleben in der Realbegegnung eine „sinnliche Gewissheit [zu], die auf alle Sinne zielt“ (REICH 2008: 157), wobei der Wahrnehmung alle prinzipiell zugänglichen Momente offenstehen:

„Wir erfahren diese Situation tatsächlich [...] in allen ihren konkreten Erscheinungsformen und nicht auf bestimmte reduziert, so sehr auch unsere Wahrnehmung in der Situation schon bestimmte Aspekte auswählen mag“ (REICH 2008: 145).

Auch die ästhetische Erfahrung zeichnet sich, wie SEEL schreibt, durch einen hohen Grad von latenter oder offener Synästhesie, eben eine „Interaktion der Sinne“ (SEEL 2000: 59) aus, die oft auch als solche wahrgenommen wird³¹. Einer in diesem Sinne ‚ungeteilten‘ Wahrnehmung offenbart sich eine Fülle an Merkmalen, die sich in ihrer Komplexität einer begrifflichen Zuordnung entzieht, oder, in den Worten Dieter MERSCHS: In ihr tritt ein „Überschuß [ein], der uns in jedem Moment ‚mehr‘ wahrnehmen läßt, als wir ‚wissen‘, ‚beachten‘ oder ‚ausdrücken‘ können“ (MERSCH 2001: 284).³²

³⁰ Siehe BRANDSTÄTTER (2008: 136–140).

³¹ SEEL betont, dass es sich dabei um ein „Spüren“ handelt, das „noch nichts mit einer *reflexiven* Selbstbezüglichkeit zu tun“ hat (SEEL 2000: 59–60).

³² Auch KAISER spricht von einem „Totalitätscharakter“ der Erfahrung (als Prozess), hebt damit aber die Kontextbezogenheit eines jeglichen musikbezogenen Erfahrungsprozesses hervor. Damit setzt er zwar einen anderen Fokus als die oben dargestellte Sichtweise einer ‚ungeteilten‘, synästhetischen Wahrnehmung, aber auch nach KAISER liegt nahe, dass verschiedene Sinne zugleich zu einer solchen Erfahrung beitragen: „In diesem [Erfahrungs-]Kontinuum gibt es keine Einschnitte und [...] es gibt keine Trennungen zwischen musikbezogenen und nichtmusikbezogenen Anteilen von Erfahrungen: Erfahrung-

Diese Fülle an Wahrgenommenem bildet den Ausgangspunkt für das für ästhetische Erfahrung charakteristische analog-bildhafte und zugleich divergente, d. h. auf eine Vielfalt von Interpretationen hin ausgerichtete Denken. Sowohl der Wahrnehmung in der ästhetischen Erfahrung als auch der Begegnung mit dem Realen wird dabei ein besonderes Potenzial zugesprochen: Sie können Brüche mit unseren Erwartungen zutage treten lassen. Wie REICH schreibt, konfrontieren uns als real erlebte Ereignisse manchmal mit Lücken, Unerklärbarkeiten und Uneindeutigkeiten, was einem sofortigen Ordnen oder Verstehen des Wahrgenommenen zuwider läuft.³³ Ähnliches beschreibt Christian ROLLE auch für die ästhetische Erfahrung. Auch in ihr kommt es im Vollzug der Erfahrung zuweilen zu einer Verunsicherung hinsichtlich des vorhandenen musikalischen Erfahrungswissens, die „unfähig macht, bislang vertraute Situationen in gewohnter Art zu ‚bewältigen‘“ (ROLLE 1999: 88). Ein solches Verunsichern früherer Einstellungen provoziert Neuorientierungen und fordert zu neuen Bedeutungskonstruktionen heraus.

Beitrag von Repräsentationen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung

Auch Repräsentationen im Sinne REICHS kommen in ästhetischer Erfahrung immer zum Tragen. Ästhetische Erfahrung befindet sich stets in einem „Spannungsfeld zwischen Bestimmbarem und Besonderem“ (BRANDSTÄTTER 2008: 118) in der Weise, dass sie gegenseitig aufeinander verwiesen sind. Die Fähigkeit etwas (begrifflich) Bestimmbares wahrzunehmen ist nach SEEL eine Voraussetzung für ästhetische Wahrnehmung:

„Denn nur wer etwas Bestimmtes vernehmen kann, kann von dieser Bestimmtheit, oder genauer: kann von der Fixierung auf dieses Bestimmen auch absehen“ (SEEL 2000: 51–52).

Das Besondere – mit SEEL, das „ästhetische Erscheinen“ – eines ästhetischen Objekts lässt sich also nur über die Bezugnahme auf Bestimmtheiten erfassen.

Im Zusammenhang mit Bestimmtheiten dieser Art finden sich auch in der ästhetischen Literatur die inzwischen durchaus auch umstrittenen Begriffe der „Repräsentation“ oder der „Repräsentationsfunktion“ von Kunstwerken, von BRANDSTÄTTER zusammengefasst als „die Funktion von Kunstwerken, für etwas anderes zu stehen, auf etwas anderes außerhalb ihrer selbst zu verweisen“ (BRANDSTÄTTER 2008: 78). Dieses „Stehen-für“ kann sowohl auf externe

gen bilden eine Einheit von unterschiedlichen gegenständlichen und subjektbezogenen Momenten“ (KAISER 1995: 33).

³³ Siehe REICH (2005: 103–104).

Wirklichkeitsphänomene als auch auf innermusikalische Phänomene³⁴ bezogen sein. Das Erfassen der Repräsentationsfunktion ist nach BRANDSTÄTTER ein Teil der Erfahrung eines Kunstwerks und vollzieht sich als individuelle Bedeutungszuweisung, indem das Wahrgenommene in ein Netz von persönlich hergestellten Bezügen eingebettet wird³⁵. Auch REICH charakterisiert Repräsentationen im Sinne eines Stehens „für etwas“ (REICH 1998a: 12). Er betont jedoch die perspektivischen Festlegungen, mit denen Repräsentationen verbunden sind. Wie bereits dargestellt bezieht sich REICHs Handlungsebene der Repräsentationen in der Didaktik in erster Linie auf „konventionell geregeltes Wissen und Verhalten“ (REICH 2008: 157). Auch ein so verstandenes (Vor-)Wissen lässt sich aber – sieht man von der eher negativen Einfärbung bei REICH ab – als Bestandteil ästhetischer Erfahrung im Sinne BRANDSTÄTTERS und SEELS auffassen.

Beitrag von Reflexionen zu musikalisch-ästhetischer Erfahrung

Zentrales Merkmal der Ebene der Reflexionen ist Diskursivität. Über die Beschäftigung mit den Dingen hinaus findet ein Reflektieren und Hinterfragen der dem eigenen Denken und der Kommunikation zugrunde gelegten Regeln und Voraussetzungen statt. Diese Betrachtungen richten sich auf verwendete Konventionen, rekurren auf frühere Diskurse und reflektieren das in sinnlicher Gewissheit Erlebte.

Im Zusammenhang mit ästhetischer Erfahrung erscheint recht offensichtlich, dass Diskursivität im Austausch über die gemachte Erfahrung eine wichtige Rolle spielt, sei es z.B. bei einer gemeinsamen Diskussion über das Gehörte und insbesondere auch beim Begründen ästhetischer Urteile. Darüber hinaus findet Diskursivität aber auch im Vollzug der ästhetischen Erfahrung in der Art eines Diskurses mit sich selbst statt, indem z.B. Repräsentationen hinterfragt und reflektiert werden oder indem sich ein ästhetisches Urteil herausbildet. Hierbei sind z.B. stilistische Besonderheiten des Gehörten, Sich-Identifizieren oder ästhetische Distanz, das Spannungsfeld, das durch die Begrenztheit von Sprache im ästhetischen Erfahrungsprozess entsteht etc. von Bedeutung. Auch der eigene Wahrnehmungsprozess und die eigene Rolle in-

³⁴ BRANDSTÄTTER führt hier erläuternd aus, dass in der Musik selbst bei Verweigerung jeglicher Bezugnahme auf außermusikalische Phänomene immer eine Bezugnahme auf innermusikalische Phänomene stattfindet (z.B. durch eine Orientierung an Gattungen, Formtypen, Gestalten oder den Stand des musikalischen Materials). Siehe BRANDSTÄTTER (2008: 78).

³⁵ Siehe BRANDSTÄTTER (2008: 78).

nerhalb der ästhetischen Erfahrung können zum Gegenstand der Betrachtung werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass durch das der ästhetischen Erfahrung eigene Wechselspiel verschiedener Perspektivnahmen (resultierend aus divergentem Denken, wechselndem Fokus der Wahrnehmung, Wechsel zwischen begrifflichem Sich-Festlegen und Verzicht darauf, sympathetischem Mitvollzug und Distanznahme etc.) Diskursivität konstitutiver Bestandteil ästhetischer Erfahrung ist.

Diese Überlegungen verdeutlichen, wie die drei Handlungsebenen in der ästhetischen Erfahrung zusammenwirken. Wie gezeigt wurde, setzt ästhetische Erfahrung das Vorhandensein aller drei REICHschen Ebenen voraus. Ein Berücksichtigen aller Ebenen im Unterricht allein ist aber noch keine Garantie dafür, dass das Eintreten ästhetischer Erfahrung begünstigt wird. Dies verlangt ein Mitbedenken der ästhetischen Dimension von Musik in der Unterrichtsgestaltung. Welche Ansatzpunkte sich hierfür aus den oben dargestellten Überlegungen ergeben, möchte ich an dieser Stelle nur anhand einiger Beispiele veranschaulichen. Eine ausführliche Betrachtung erfolgt in meiner Dissertation.

Einen gewichtigen Beitrag zu ästhetischer Erfahrung kann zunächst eine Musikpraxis leisten, die vielfältige ästhetische Realbegegnungen ermöglicht. Ein hierfür zuträglicher Faktor ist Vielseitigkeit der musikalischen Praxis, vielseitig z.B. in Bezug auf das gewählte Repertoire, die Herangehensweisen oder den Fokus der Aufmerksamkeit im Prozess des Musizierens. Ein Blick ins Detail zeigt dabei eine Fülle an Elementen, die die spezifische Beschaffenheit musikalischer Praxis ausmachen und durch deren Hineinspielen in den Wahrnehmungsprozess eine Realbegegnung überhaupt erst zu einer ästhetischen wird. Dies kann das Wahrnehmen einer musikalisch angereicherten Spannung vor dem Beginn oder nach dem Ende eines Liedes sein, das gestalterische Zusammenspiel mit anderen Sängerinnen und Sängern oder das Erleben eines Zusammenhangs zwischen eigener Stimmgebung und angestrebtem musikalischen Ausdruck.

Außerdem trägt zur Entfaltung ästhetischer Erfahrung aber auch ein gemeinsames Erarbeiten von Konventionen bei, die zukünftiger ästhetischer Erfahrung als Orientierungspunkte dienen können. Ein Beispiel hierfür wäre ein Entwickeln des Vorstellungsvermögens im harmonischen Bereich, das sich an – je nach musikalischem Kontext – gebräuchlichen Strukturen orientiert.

Ein für ästhetische Erfahrung grundlegender Aspekt ist weiterhin das Initiieren von Diskursivität im Bereich des Ästhetischen, sowohl in der Vorbereitung

musikalischer Praxis und ihrer Begleitung als auch in der weiterführenden reflexiven Vertiefung.

Die hier vorgestellten Überlegungen beziehen sich in weiten Teilen auf musikalisch-ästhetische Erfahrung im Allgemeinen. In Hinsicht auf Vokalpraxis ließen sich noch weitere Schwerpunkte und Besonderheiten von ästhetischer Erfahrung speziell in diesem Bereich herausarbeiten, die wiederum auch Niederschlag in den Ebenen finden würden, z.B. unter dem Aspekt der besonderen körperlichen Involviertheit beim Singen.

Fazit

Die hier vorgestellten Überlegungen zu einer Adaption von REICHs Modell der didaktischen Handlungsebenen für die Vokalpraxis lassen das Modell als tragfähiges Reflexionsinstrument für diesen Bereich des Musikunterrichts erscheinen.

Einige Fragen, deren Klärung für eine Anwendung des Modells in der Vokalpraxis relevant sind, wurden an dieser Stelle noch nicht diskutiert und bedürften einer weiteren Betrachtung. So ist z.B. anhand der REICHschen Theorie nicht immer klar zu erkennen, wann eine Unterrichtssituation potenziell „unmittelbares Erleben“ (REICH 2008: 157) ermöglicht und damit der Ebene der Realbegegnungen zugeordnet werden kann und ab welchem Grad an didaktischer Aufbereitung von Repräsentationen gesprochen werden muss. REICH beschreibt die Vermittlung von Unmittelbarkeit prinzipiell als möglich³⁶, bleibt aber in der Konkretisierung der Unterscheidung zwischen ‚Welt‘ und künstlichem Arrangement eher unscharf. Auch die Frage, in welchem Umfang und in welchen Bereichen Repräsentationen im Unterricht – insbesondere mit Blick auf die Vokalpraxis – gewinnbringend sind, sollte weiter verfolgt werden.

Weiterhin ist anzumerken, dass innerhalb des REICHschen Modells, das auf einen Unterricht bezogen ist, in dem Verstehen in weiten Teilen über Sprache vonstatten geht, noch eine weitere Ausdifferenzierung in Hinblick auf Besonderheiten im Umgang mit Musik stattfinden müsste. Hier wäre u. a. die bereits erwähnte Möglichkeit des ‚Denkens in Musik‘ zu berücksichtigen.

Trotz der noch offenen Fragen lässt sich bereits jetzt feststellen, dass das Modell für die Vokalpraxis in der Schule eine gewinnbringende Perspektive eröffnet. Zunächst bietet es einen Betrachtungsrahmen für eine differenzierte Reflexion über Unterricht im Bereich der Vokalpraxis. Darüber hinaus zeigt

³⁶ Siehe REICH (2008: 177).

sich, dass diese Perspektivnahme es möglich macht, in der Praxis tendenziell vernachlässigte Aspekte der Arbeit mit der Stimme greifbar werden zu lassen, vor allem auf der Ebene der Reflexionen. Dabei wird der Blick auf die oft vorherrschende unterrichtliche Monokultur gerichtet und ein Bewusstsein für den Wechsel von und die Bezugnahme zwischen den Handlungsebenen geschaffen. Und schließlich kann das Modell, als Instrument für die Unterrichtsplanung genutzt, auch aufseiten der Lehrenden diskursive Herangehensweisen unterstützen, indem es dazu anregt, in neuen Bezügen zu denken und zugleich vermeintliche Notwendigkeiten zu hinterfragen und auf ihren Nutzen hin zu überprüfen.

LITERATURVERZEICHNIS

- BRANDSTÄTTER, U. 2008. *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- BRINKMANN, R., KOSUCH, M., Stroh, W. M. 2001. *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater*. Oldershausen: Lugert.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and Education*, hg. von Jo Ann Boydston. 2008. Carbondale: Southern Illinois University Press (The Middle Works 1899–1924. Bd. 9).
- . 1925. *Experience and Nature*, hg. von Jo Ann Boydston. 2008. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press (The Later Works 1925–1953. Bd. 1).
- DYLLICK, N. 2011. „Ein allgemeindidaktisches Modell als Schlüssel zu einem erweiterten Verständnis von Vokalpraxis in der Schule? Kersten Reichs Modell der ‚didaktischen Handlungsebenen‘.“ In *Singen und Lernen* (Musik im Diskurs. Bd. 24), hg. von Thomas Greuel, Ulrike Kranefeld und Elke Szczepaniak. Aachen: Shaker. 24–44.
- GEUEN, H. 2008. „Das kann ich schon. Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernwegsgestaltung im Musikunterricht.“ In *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, hg. von Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Klaus Mohr, München: Allitera. 55–69.
- HELMKE, A. 2006. „Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem ‚Kerngeschäft‘ der Schule.“ *Pädagogik*, Jg. 58, H. 2. 42–45.

- KAISER, H. J. 1995. „Musikerziehung/Musikpädagogik.“ In *Kompendium der Musikpädagogik*, hg. von Siegmund Helms, Reinhard Schneider und Rudolf Weber, Kassel: Bosse. 9–41.
- . 1993. „Zur Entstehung und Erscheinungsform ‚Musikalischer Erfahrung‘.“ In *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*, hg. von Hermann Josef Kaiser, Eckhard Nolte und Michael Roske, Mainz: Schott. 161–176.
- . 1992. „Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung.“ In *Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen – Erkennen – Aneignen*, hg. von Hermann Josef Kaiser, Essen: Die Blaue Eule. 100–113.
- . 1991. „Musikalische Erfahrung. Annotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie.“ In *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik: ein Fach im Umbruch*, hg. von Wulf Dieter Lugert und Volker Schütz, Stuttgart: Metzler. 54–77.
- MERSCH, D. 2001: „Asthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung.“ In *Wahrnehmung und Medialität*, hg. von Erika Fischer-Lichte u.a., Tübingen und Basel: A. Francke. 273–299.
- MEYER, H. 2007 [2004]. *Was ist guter Unterricht?* 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- NYKRIN, R. 1978. *Erfahrungserschließende Musikerziehung*. Regensburg: Bosse.
- REICH, K. 2008 [2002]. *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 4., durchges. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- . 2005. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- . 1998a. *Die Ordnung der Blicke*. Band 1: *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- . 1998b. *Die Ordnung der Blicke*. Band 2: *Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand.
- RICHTER, C. 1976. *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- ROLLE, C. 1999. *Musikalisch-ästhetische Bildung*. Kassel: Bosse.

- SCHARF, H. 2007. *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln. Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. (Diss. Heidelberg 2005). Aachen: Shaker.
- SEEL, M. 2000. *Ästhetik des Erscheinens*. München und Wien: Hanser.
- TIEMANN, W. 1994. „Do, de, do, ich fühl’ mich heute wundervoll! Ein Weg, Kinder durch besseres Körpergefühl zu lebendigem Singen zu führen.“ *MuB*. H 26. 13–15.
- WEINERT, F. E. 2002 [2001]. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In *Leistungsmessung in Schulen*. 2. Aufl., hg. von Franz E. Weinert. Weinheim: Beltz. 17–32.

Nina Dyllick

Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
D-50668 Köln

E-Mail: Nina.Dyllick@hfmt-koeln.de

NINA DYLLICK

Vocal Practice in Schools – By Means of a Systemic Constructivist Perspective to a Modified Understanding of Didactic?

SUMMARY

Parallel to the growing determination of making music in German schools over the past couple of years, singing in the classroom is receiving more and more attention. This is becoming apparent in praxis as well as in didactical discourse. A frequently seen characteristic of the instruction of vocal practice, however, is an one-sidedness concerning its purpose and teaching methodology. Basic didactical principles such as the development of the learner's autonomy or the variability of approach are rarely considered and the real potential of singing for the development of music-related skills is often wasted.

This is where the thoughts presented in this article come into consideration. They follow the cognitive interest to differentiate the potentiality of learning and teaching vocal practice while showing how and to which extent it can contribute towards a music-related learning.

The scope regarding these thoughts originates from the systemic constructivist pedagogy – in specific Kersten REICH'S paradigm of "Ebenen didaktischen Handelns" (levels of didactic actions). REICH uses this paradigm to describe didactical processes in their entirety. He distinguishes between three different levels of didactic actions that coincide with certain prospects of those involved: *Realbegegnungen* (real encounter) in sensuous certainty, *Repräsentationen* (representation) taking recourse to conventions and *Reflexionen* (reflection), the level on which discourse occurs. Didactics in REICH'S terms takes all three levels into consideration, in their variety and reciprocity.

REICH'S paradigm will be adapted for use in vocal practice and differentiated further by taking music-specific and especially characteristics affecting singing into consideration. It will become clear that this point of view allows a sophisticated description of vocal practice and its potential for learning. At the same time those aspects tending to be neglected will emerge clearly. Reflectivity concerning singing, amongst other things, will experience strengthening.

The compatibility of REICH'S paradigm with music-aesthetical experiences is regarded as a premise for its sustainability concerning music didactical is-

sues. REICH himself does not incorporate aesthetical aspects in his considerations, but it will be shown that a localisation is possible. Music-aesthetical experiences always are rooted in all three levels of didactic actions and by reason of its nature those levels are exceedingly closely connected.